

Schüleraktivierung durch Kooperatives Lernen

Zu den Autoren:

Ludger Brüning,
geb. 1967, ist Lehrer für
Deutsch, Geschichte und
Sozialwissenschaften an
der Gesamtschule Haspe.
brueningludger@web.de

Tobias Saum,
geb. 1969, ist Lehrer
für Deutsch und
Philosophie an der
Gesamtschule Haspe,
Fachberater der Bezirks-
regierung Arnsberg für
Deutsch und Unter-
richtsmoderation und
er ist Fachmoderator für
Neue Lernkultur und
Kooperatives Lernen.
tobias.saum@web.de

Hinter dem Begriff des Kooperativen Lernens verbirgt sich ein umfassendes Konzept für eine neue Lernkultur an unseren Schulen. Die Ziele dieses Konzeptes sind die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler in jeder Phase des Unterrichts, der Erwerb von Lernkompetenz in fachlicher, methodischer, sozialer und personaler Hinsicht sowie die individuellere Förderung der Schülerinnen und Schüler. So werden die Schüler in einen kognitiven und sozialen Lernprozess versetzt, dem sie sich nur selten entziehen. Gerade das philosophische Denken und die Auseinandersetzung mit ethischen Problemen können sich im Dialog besonders entfalten. Mit den Verfahren des Kooperativen Lernens lernen die Schüler, verschiedene Perspektiven einzunehmen, dialektisch und beweglich zu denken sowie Synthesen zu bilden, die die verschiedenen Argumente berücksichtigen. Durch die Struktur des Kooperativen Lernens werden alle aufgefordert, nachzudenken und sich mit den Aussagen und Positionen der Mitschüler auseinander- und sich in sie hineinzusetzen, Widersprüche aufzudecken und den anderen so darzulegen, dass sie sich überzeugen lassen, – oder sich auch selbst von den anderen überzeugen zu lassen. Das Kooperative Lernen bietet also vielfältige Gelegenheiten dafür, sich in das philosophische Denken dialogisch einzuüben und auch die dazu notwendigen kommunikativen Fähigkeiten zu erwerben. Die individuellen Wissenskonstruktionen und -modelle müssen sich im Dialog bewähren und können durch den Prozess gegenseitiger Ergänzungen und Korrekturen zu gemeinsamen Ko-Konstruktionen werden. Professionell angeleitetes Kooperatives Lernen unterscheidet sich daher deutlich vom herkömmlichen Gruppenunterricht, sind doch beim Kooperativen Lernen schon durch die im Folgenden dargestellte Unterrichtsstruktur alle aktiv am Lernprozess beteiligt.

1. Die Grundstruktur des Kooperativen Lernens

Der Kern des Kooperativen Lernens ist eine ebenso schlichte wie wirksame Struktur. Diese Struktur bestimmt alle seine Formen, die einfachsten wie die komplexesten. Sie hat drei Elemente, die immer wieder neu kombiniert werden. Das erste Element ist die Einzelarbeit. Ganz gleich, welches Verfahren man wählt, am Anfang steht die Einzelarbeit. Das zweite Element ist die Kooperation, die sich immer an die Einzelarbeit anschließt. Das dritte Element ist das Vorstellen der Ergebnisse (Abb. 1).

Dieser Dreischritt »Denken – Austauschen – Vorstellen« ist das Herz des Kooperativen Lernens. Damit es erfolgreich und lernwirksam wird, müssen allerdings zwei Bedingungen erfüllt sein.

Erstens: Der Dreischritt muss zum Grundprinzip des Unterrichts gemacht werden. Er muss gleichsam zur Routine, zur Kultur werden. Erst dann entfaltet er seine volle Wirksamkeit.

Zweitens: Die Unterrichtssequenz darf nicht nach dem dritten Schritt, dem Vorstellen, enden und zu einem neuen Thema übergehen. Denn dann führt Kooperatives Lernen nicht zu nachhaltigem Lernen. Vielmehr müssen nach dem Vorstellen weitere Phasen folgen, in denen das Erarbeitete gesichert und vertieft wird (Abb. 2).

1.1. Die Einzelarbeit

In dieser ersten Phase kommt es darauf an, dass Sie als Lehrkraft sicherstellen, dass wirklich jeder alleine und in Ruhe arbeitet und seine Ergebnisse oder auch Verständnisfragen schriftlich festhält. Nur so können Sie gewährleisten, dass sich jeder Schüler mit der Sache auseinandersetzt. Um die Schüler zu zügiger Arbeit anzuhalten, aber auch, damit die Schüler wissen, wie lange sie ungestört arbeiten können, empfehlen wir eine klare Zeitvorgabe.

1.2. Der Austausch

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, die Austauschphase zu gestalten. Welche Sie wählen, hängt davon ab, worüber sich die Schüler, die in Dreier- oder Vierer-Gruppen sitzen sollten, austauschen. Grundsätzlich gibt es zwei Möglichkeiten: Entweder tauschen sich die Schüler über *denselben Inhalt* aus, den jeder in der Einzelarbeitsphase zuvor bearbeitet hat, oder sie erklären sich gegenseitig *unterschiedliche Inhalte*.

– Nehmen wir an, Ihre Schüler arbeiten alle an der *gleichen Aufgabe*, Sie haben einen Text von Albert Schweitzer zu seiner Ethik der Ehrfurcht vor dem Leben gelesen und die Kerngedanken des Textes herausgearbeitet. Die Gruppe soll sich jetzt auf ein gemeinsames Ergebnis einigen. In diesem Fall sollten Sie den Austausch so strukturieren, dass zunächst nur einer in der Gruppe vorstellt und die anderen Schüler ergänzen und korrigieren. Wenn jeder sein Ergebnis vorstellen würde, gäbe es Wiederholungen. Wählen Sie immer per Zufall aus, wer das Ergebnis präsentiert. So stellen Sie sicher, dass sich auch jeder darauf vorbereitet, etwas vorzustellen, und nicht immer die gleichen diese Aufgabe übernehmen.

DENKEN

In dieser Phase arbeiten alle Schüler alleine (*Einzelarbeit*).



AUSTAUSCHEN

Vergleich von Ergebnissen, Diskussion abweichender Resultate oder wechselseitiges Unterrichten

Austauschstrukturen	
• Inhalte bei arbeitsgleicher Gruppenarbeit austauschen.	→ einer stellt vor, die anderen ergänzen
• persönliches Wissen und Erfahrungen vorstellen • Inhalte bei arbeitsteiliger Gruppenarbeit vorstellen	→ im Uhrzeigersinn vorstellen
• auf Ergebnisse einigen • Meinungen austauschen	→ freie Diskussion ggf. mit Redekärtchen



VORSTELLEN

Die Gruppenergebnisse werden vorgestellt, diskutiert, verbessert, korrigiert usw.

in der Klasse	in Kleingruppen
Die Gruppen präsentieren vor der Klasse.	Einer bleibt in der Gruppe, die anderen gehen von Gruppe zu Gruppe und lassen sich die Ergebnisse vorstellen.
Schülerbeiträge werden im Unterrichtsgespräch gesammelt.	Galeriegang

Abb. 1: Die Grundstruktur des Kooperativen Lernens

- Wenn sich die Schüler aber nach der Erarbeitung des ethischen Ansatzes von Schweitzer damit auseinandersetzen sollen, dann genügt es nicht, wenn nur einer seine Gedanken darstellt und die anderen ergänzen. In dieser Situation muss jeder Schüler zu Wort kommen können, und die Kooperation muss so strukturiert werden, dass zunächst jeder reden darf, ohne unterbrochen zu werden; erst danach findet eine freie Diskussion statt.
- Die anspruchvollste Austauschsituation entsteht, wenn Ihre Schüler in der Einzelarbeitsphase *unterschiedliche Aufgaben* bearbeitet haben. Dann besteht ja die Aufgabe darin, sich in der Austauschphase wechselseitig zu unterrichten. Hierzu müssen wieder alle ihr Wissen nacheinander vorstellen, und die anderen notieren sich die wesentlichen Inhalte, stellen Verständnisfragen etc. Vor einem solchen Austausch sollten die Schüler die Möglichkeit haben, sich mit anderen, die das gleiche Thema bearbeitet haben, inhaltlich abzustimmen.

Neben der hier beschriebenen Arbeit in Kleingruppen ist es im Unterricht häufig sinnvoll, sich zu-

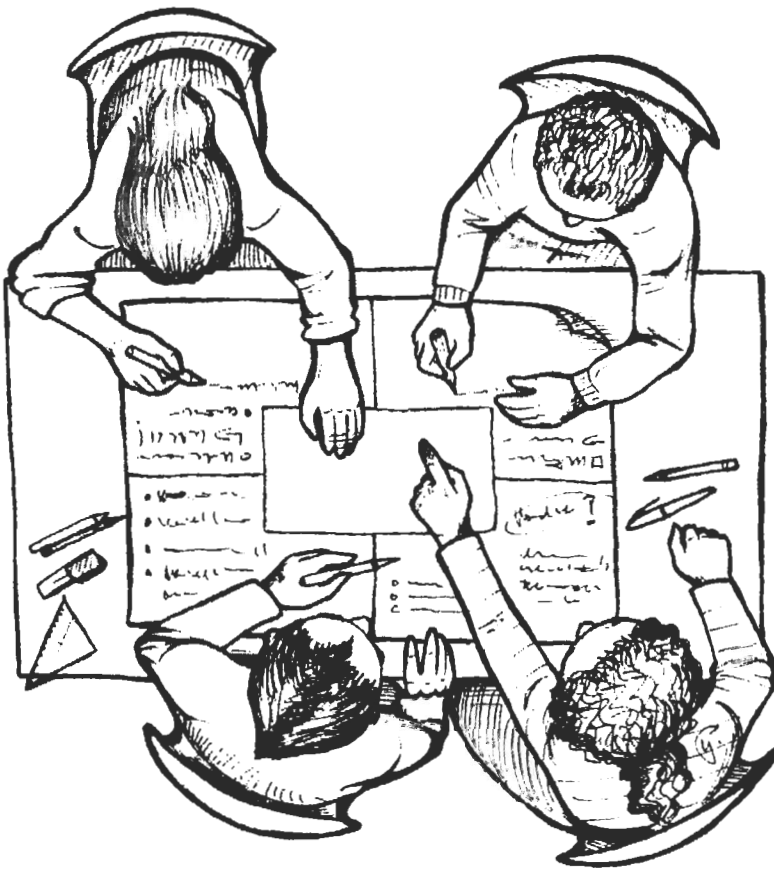
nächst nur mit einem Partner austauschen. Wenn die Schüler den Text von Schweitzer in Partnerarbeit erschließen, dann könnten sie nach der Einzelarbeit zum Beispiel jeweils abwechselnd einen Abschnitt zusammenfassen, wobei der andere die Zusammenfassung anhand des Textes kontrollieren muss. Die Partnerarbeit erleichtert die Hinführung zum Kooperativen Lernen, da viele der oben beschriebenen kommunikativen Besonderheiten während der Austauschphase entfallen. Und wenn in einer Schule die Schüler bislang nur wenig mit dem Kooperativen Lernen in Berührung gekommen und Routinen kaum ausgebildet sind, dann ist die Arbeit mit dem Partner oder Tischnachbarn ein leicht umsetzbarer Einstieg in die Methode.¹

1.3. Das Vorstellen

Im 3. Schritt werden die Ergebnisse der Kooperation präsentiert. Hier gibt es grundsätzlich zwei Möglichkeiten. Entweder präsentieren die Schüler vor der Klasse oder die Präsentation findet gleichzeitig in mehreren Kleingruppen statt.

Bei der traditionellen Präsentation *in der Klasse* stellen einzelne Schüler die Gruppenergebnisse vor oder

¹ Vgl. Brüning, Ludger/ Tobias Saum, Aufmerksamkeit fördern – effiziente Formen der Partnerarbeit, in: Deutschunterricht 5/2006, S. 14–17.



Arbeiten mit dem PlaceMat-Verfahren

der Lehrer sammelt die Ergebnisse im Unterrichtsgespräch. Wenn die Schüler Gruppenergebnisse vor der Klasse vorstellen, ist es wichtig, dass den Zuhörern die Möglichkeit gegeben wird, das Gehörte zu verarbeiten. Denn eine Präsentation nach der anderen führt meist nur bei denen zum Lernen, die präsentieren, aber nicht bei den Zuhörern. Daher müssen die präsentierenden Schüler während ihres Vortrags Pausen machen, in denen sich die Zuhörer die wesentlichen Dinge notieren können, und sich damit auseinandersetzen. Auch dafür eignet sich wieder die Grundstruktur »Denken – Austauschen – Vorstellen«: Nachdem jeder für sich das Wesentliche des Vortrags notiert hat, kann er es mit den anderen Gruppenmitgliedern abgleichen und dabei korrigieren und ergänzen. Durch diese kooperativen Verarbeitungsphasen wird sichergestellt, dass die Präsentation nicht an den Schülern vorbeigeht.² Wenn der Dreischritt zum Grundmuster Ihres Unterrichts wird, werden Sie feststellen, dass die Gruppenarbeit nicht immer so umfangreich ist, dass sich eine Präsentation vor der Klasse lohnt. Und manchmal ist einfach nicht die Zeit dafür. Dann können Sie auch einzelne Schüler auffordern, das darzustellen, was sie in der Einzel- und Gruppenarbeitsphase erarbeitet haben. Andere ergänzen dann, und schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst und zum Beispiel an der Tafel gesichert. Scheuen Sie sich nicht vor diesem klassischen Verfahren; im Unterrichtsalltag gibt es nicht immer die Zeit für umfangreiche Präsentationen. Wenn die Präsentation nicht im Plenum durchgeführt werden soll, um den Lernprozess zu intensi-

vieren und länger in der Verantwortung der Schüler zu belassen, kann sie auch in *Kleingruppen* erfolgen. Dafür gibt es zwei Möglichkeiten:

- Aus jeder Gruppe kann ein Schüler ausgewählt werden, der die Ergebnisse der Gruppe vorstellt. Die anderen gehen dann von Tisch zu Tisch und lernen dort jeweils das, was die anderen Gruppen erarbeitet haben. Am Ende müssen die Schüler, die herumgegangen sind, dem, der am Tisch geblieben ist, berichten, was sie gelernt haben (*Einer bleibt, die anderen gehen*). Wenn der Lehrer mit einer Gruppe mitgeht, dann erfährt er auch, was die Gruppen vorstellen. Später kann er im Plenum dann korrigieren oder Fehlendes ergänzen.
- Die andere Möglichkeit der Vorstellung in den Gruppen ist, dass neue Gruppen gebildet werden, in denen aus jeder der Tischgruppen ein Schüler ist. Diese Gruppen gehen dann von Tisch zu Tisch, und an jedem Tisch stellt derjenige, der dort mitgearbeitet hat, die Ergebnisse vor (*Galeriegang*).

1.4. Der Dreischritt im Ethikunterricht

Der hier vorgestellte Dreischritt lässt sich in verschiedenen Phasen und natürlich in jedem Unterrichtsfach und somit auch in Ethik und Praktischer Philosophie umsetzen. Wenn Sie zum Beispiel am Anfang der Stunde wiederholen wollen, was bereits erarbeitet worden ist, kann das arbeitsteilig oder arbeitgleich geschehen. Wenn es arbeitsteilig gemacht werden soll, dann bekommt jeder Schüler einer Vierergruppe eine andere Aufgabe. Angenommen, Sie haben in Ihrem Unterricht Texte aus dem Buch »Sich orientieren« zum Thema Glück gelesen³, dann können Sie vier Wiederholungsfragen stellen:

1. Was versteht der Forscher Csikszentmihalyi unter Glück?
2. Was hat Aristoteles zur Frage nach dem Glück gesagt?
3. Worin besteht das Glück im Christentum und im Judentum?
4. Welches Verständnis vom Glück haben der Buddhismus und der Hinduismus?

Zunächst beantwortet jeder für sich seine Frage. Dann stellen alle ihre Antworten nacheinander in der Gruppe vor, sodass das Gelernte für alle wieder präsent ist. Am Ende der Wiederholung sollten Sie als Lehrer jeweils einen Schüler auffordern, eine Frage zu beantworten, die von einem anderen Gruppenmitglied bearbeitet worden ist. Da jeder Schüler damit rechnen muss, in dieser Plenumsphase aufgerufen zu werden, können Sie sicherstellen, dass in der vorherigen Kooperation alle sehr aufmerksam miteinander lernen. Sie hören sich zu, lassen ausreden und bemühen sich um sachlich angemessene und gehaltvolle Ergebnisse.

Wenn Sie möchten, dass jeder diese vier Fragen zuerst für sich wiederholt, dann können Sie die Schüler ein Namensschild machen lassen. Dabei wird ein DIN A4 (oder DIN A3)-Blatt in vier gleich große Felder aufgeteilt, in der Mitte bleibt für ein kleines

² Ausführlich ist diese Verbindung von frontalen und kooperativen Phasen dargestellt in: *Brüning, Ludger/Tobias Saum*. Frontalunterricht und kooperatives Lernen. Guter Unterricht durch Integration unterschiedlicher Lehrformen, in: *Schulmagazin* 5–10, 9/2006, S. 53–56, hier S. 53 ff.

³ *Blesenkemper, Klaus, u. a.*, Ethik, praktische Philosophie. Sich orientieren. München 2002, S. 208 ff.

⁴ Dies wird auch in dem im Rahmen der TIMS-Studie vorgestellten Konzept »open-ended problem solving« empfohlen, das in Japan – aufbauend auf reformpädagogische und kognitionspsychologische Impulse aus dem westlichen Ausland – entwickelt worden ist. Näheres in: *Baumert, Jürgen/Eckhard Klieme*. TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht, Bonn 2001, S. 46 ff.

Feld Platz. In jedes dieser Felder wird eine der Fragen geschrieben und in die Mitte der eigene Name. Jeder Schüler beantwortet in jedem der Felder zunächst die entsprechende Frage. Dann treffen sich zwei Schüler und gleichen ihre Antworten ab. Jedes Paar kann sich dann noch mit einem anderen Paar treffen. Durch das Erklären wird manches noch besser verstanden und nachhaltiger verankert. Wenn Sie den Schülern bei dem zweiten Treffen einen Anreiz geben wollen, dann können Sie sie auffordern, beim Erklären einen Fehler einzubauen, den die anderen beiden dann finden müssen. Das erhöht die Motivation, und die Aufmerksamkeit wird auf die Details gelenkt.

Den Dreischritt Denken – Austauschen – Vorstellen können Sie auch mit dem Place Mat-Verfahren steuern. Dabei liegt auf dem Tisch jeder Gruppe ein Flip-Chart-Bogen, auf den ein Feld in die Mitte gezeichnet wird und jeweils ein Feld in die vier Ecken. Die Schüler haben beispielsweise das Höhlengleichnis gelesen und bekommen jetzt den Auftrag: »Erstellen Sie eine grafische Darstellung der Höhle. Markieren Sie sämtliche Textstellen, auf die Sie sich stützen.« Jeder Schüler erarbeitet dann in seinem Feld die grafische Darstellung und bearbeitet seinen Text entsprechend. Nach dieser Einzelarbeit stellen alle vier ihre Grafik vor. Unterschiede werden anhand der markierten Textstellen geklärt. Wenn alle sich einig sind, zeichnet ein per Zufall ausgewählter Schüler in die Mitte – oder alternativ auf einer Folie – eine gemeinsame grafische Darstellung. Wenn diese fertig ist, wird ein anderer Schüler ausgelost, der dann die gemeinsame Grafik vorstellt und am Text begründet. Dadurch ist gewährleistet, dass jeder sich das Gruppenergebnis so aneignet, dass er es vorstellen kann.

2. Kooperatives Lernen endet nicht nach der Präsentation

Wenn die Unterrichtssequenz bereits nach der Präsentation abgeschlossen und etwas Neues begonnen wird, dann wird Kooperatives Lernen nicht erfolgreich sein. Erst in der Weiterarbeit nach dem Dreischritt wird das Erarbeitete gesichert. Daher muss diesem weiteten Prozess besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Für die Weiterführung gibt es mehrere Möglichkeiten (Abb. 2).

Wenn in der Präsentationsphase mehrere Gruppen vorgestellt haben und es alternative Lösungsvorschläge gibt, entsteht ein kognitiver Konflikt, von dem Piaget sagt, dass er Ausgangspunkt von Lernen sei. Dies gilt im besonderen Maße für ethische Dilemmata, aber auch schon für unterschiedliches Textverständnis. Dann bietet es sich an, diese zunächst zur Klärung in die Gruppen zurückzugeben.⁴ So findet eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Aufgaben statt und die Schüler können ihre analytischen Kompetenzen schulen. Beim Kooperativen

Der Gesamtprozess des Kooperativen Lernens

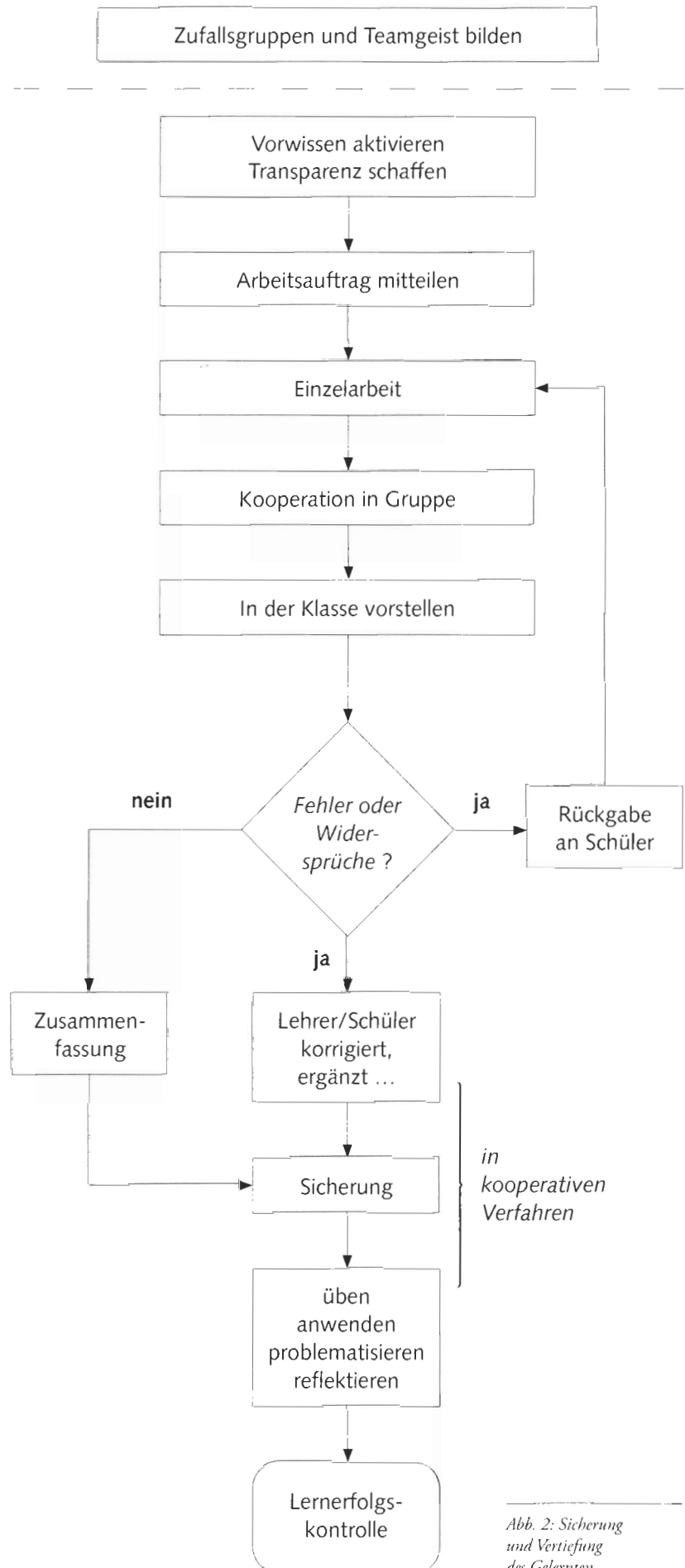


Abb. 2: Sicherung und Vertiefung des Gelernten

Partnerpuzzle

Dieses Verfahren eignet sich zur *arbeitsteiligen* Erarbeitung von Texten.

Ablauf

- a. Ideal, aber nicht notwendig ist es, wenn die Schüler in Vierergruppen an zwei Tischen sitzen. An jedem Tisch bekommt ein Paar den gleichen Text A, das andere Paar erhält den Text B. Diese Texte werden von jedem Schüler zunächst in Einzelarbeit erschlossen. Anschließend vergleichen die Partner mit den gleichen Texten ihre Ergebnisse, korrigieren sich und ergänzen einander. Die Schüler sind jetzt Experten für den Inhalt ihres Textes.
- b. Im Anschluss daran stellt je ein Schüler des einen Paares seinem Gegenüber seinen Text A vor. Er ist hier in der Expertenrolle und unterrichtet gleichsam. Der zuhörende Schüler B notiert zentrale Inhalte und kann Rückfragen stellen. Dann stellt der vor, der den Text B erarbeitet hat. Jetzt ist er Experte und unterrichtet den Schüler A.
- c. In der Plenumsphase stellen dann jeweils zwei Schüler denselben Text vor – den sie nicht selbst gelesen haben. Wenn es Differenzen zwischen beiden Versionen gibt, können diese von den anderen Schülern geklärt werden.

Kommentar

In diesem Verfahren arbeitsteiliger Gruppenarbeit wissen beide Schüler, dass sie in der Lage sein müssen, den

jeweils anderen Text im Plenum vorzustellen. Deshalb setzen sich die Schüler mit den Aufgaben so auseinander, dass sie die Ergebnisse ihrem Gegenüber vorstellen können, sodass dieser sie später wiedergeben kann. Die Schüler sind also in positiver Weise voneinander abhängig und für ihr Lernen und das der anderen verantwortlich. Wenn man diese Methode nicht mit Partnern, sondern in einer Gruppe durchführt, dann spricht man von einem Gruppenpuzzle (auch Jigsaw oder Expertenmethode genannt).

Beispiel (Rechts- und Staatsphilosophie)

Ihre Schüler sitzen in Vierergruppen, die Partner des einen Paares (A) bekommen einen Text zum Naturzustand von Hobbes, die Partner des anderen Paares (B) bekommen einen Text zum Naturzustand von Rousseau. Jeder arbeitet zunächst für sich die Merkmale des Naturzustands in dem vorliegenden Text heraus. Dann vergleichen die Partner ihre Ergebnisse und einigen sich auf eine Version. Anschließend wechseln zwei sich gegenüberliegende Schüler ihre Plätze, sodass A und B nebeneinander sitzen. Jetzt erklärt zunächst Schüler A seinem Nachbarn, wie Hobbes sich den Naturzustand vorstellt, dann erklärt Schüler B, wie Rousseau sich den Naturzustand vorstellt. In Einzelarbeit sollte dann jeder, um die Ergebnisse für sich zu sichern, beide Konzepte in einer Tabelle oder in einem Venn-Diagramm gegenüberstellen.⁶ Dies wird dann im Plenum vorgestellt und besprochen.

Lerntempoduett

Das Partnerpuzzle kann auch dem Lerntempo der Schüler angepasst werden. Dann werden die Paare nicht vorher festgelegt, sondern bilden sich während des Arbeitsprozesses immer neu.

Ablauf

- a. Die Schüler sitzen wie beim Partnerpuzzle und bekommen unterschiedliche Texte (A und B). Jeder bearbeitet seinen Text zunächst alleine. Wer fertig ist, steht auf. Er zeigt an, ob er sich mit einem Schüler austauschen möchte, der denselben Text bearbeitet hat (um noch sicherer zu werden) oder sich direkt mit einem treffen will, der den anderen Text bearbeitet hat.
- b. Dann trifft er sich mit dem, der als nächstes aufsteht und dessen Arbeitswunsch zu dem passt, was er möchte. Die beiden treffen sich und tauschen sich aus bzw. lernen voneinander den jeweils anderen Text kennen.
- c. Danach bearbeiten sie in Einzelarbeit die nächste Aufgabe und treffen sich wieder mit einem Partner, der in ähnlichem Tempo gearbeitet hat.

- d. Abschließend müssen die Ergebnisse im Plenum vorgestellt und gesichert werden.

Kommentar

Dieses Vorgehen führt in zweifacher Hinsicht zur Binnendifferenzierung: Zum einen kann jeder in seinem Tempo arbeiten, zum anderen kann man selbst entscheiden, ob man sich noch mit einem Mitschüler austauschen möchte, der denselben Text bearbeitet hat, oder ob man sich schon so sicher ist, dass man dies nicht mehr notwendig findet.

Im Gegensatz zum Partnerpuzzle können die Schüler im Lerntempoduett auch mit gleichen Texten arbeiten. Dann geht es nicht darum, dass sich die Schüler wechselseitig unterrichten, sondern darum, in der Phase der Kooperation mögliche Fehler zu identifizieren, sich gegenseitig zu korrigieren oder auf ein gemeinsames Ergebnis zu verständigen. Die arbeitsgleiche Vorgehensweise ist gerade für im Kooperativen Lernen ungeübte Schülerinnen und Schüler empfehlenswert.

Strukturierte Kontroverse

Dieses Verfahren eignet sich besonders zur Diskussion ethischer Streitfragen. Die Schüler lernen hierbei, die Argumente für beide Seiten zu sammeln, sich in die verschiedenen Positionen hineinzusetzen und ihre eigene Meinung zunächst zurückzustellen.

Ablauf

- a. In Vierergruppen sitzen sich jeweils zwei Paare gegenüber. Die eine Seite sammelt Pro-Argumente zu einer ethischen Streitfrage, die andere Contra-Argumente. Zunächst machen die Schüler dies in Einzelarbeit, dann entwickeln sie eine gemeinsame Argumentation. Anschließend wird ein Schüler jedes Paares per Zufall ausgewählt. Er stellt der jeweiligen Gegenseite die eigene Argumentation vor.
- b. Nun bekommen die Schüler Zeit, in Einzelarbeit Probleme und Widersprüche der Argumentation der anderen Seite zu sammeln. Daraus entwickeln die Partner dann wieder gemeinsam eine Argumentation. Diese stellen anschließend diejenigen Schüler der Paare vor, die noch nicht vorgestellt haben.
- c. Jetzt kommt der entscheidende Schritt: Die Teilgruppen tauschen die Positionen und machen dies sichtbar, indem sie die Plätze der anderen einnehmen. Nun sollen sie eine Argumentation erarbeiten, bei der sie sich auch mit den eben gefundenen Gegenargumenten auseinandersetzen. Das Ergebnis stellen sie wieder ihrem Partner vor, und dann entwickeln sie daraus eine gemeinsame Argumentation. Anschließend stellen sich die Paare ihre Argumentation vor.
- d. Zum Abschluss umreißen die Schüler ihren eigenen Standpunkt, den sie sich während des Prozesses erarbeitet haben, und formulieren diesen auch schriftlich, zum Beispiel als Hausaufgabe. Diese Texte können dann in der folgenden Stunde in der Klasse vorgelesen und besprochen werden.

Kommentar

In dieser kurzen Beschreibung wird deutlich, dass jeder Schüler in jeder Phase aktiv ist – sowohl in der Einzelarbeit als auch im Austausch mit dem Partner. Beim Austausch entsteht etwas Neues – eine gemeinsame Argumentation. Beide Partner werden allein schon deshalb daran arbeiten, weil sie nicht wissen, wer die Position dann vorstellen muss. Wenn einzelne Schüler versuchen, sich diesem Prozess zu entziehen, fällt es sehr schnell auf. Sie als Lehrkraft können die Zeit des Prozesses der strukturierten Kontroverse nutzen, die Arbeit der Gruppen zu beobachten und einzelne Argumentationen zu verfolgen. Durch den in der Struktur der Methode angelegten Perspektivwechsel denken sich die Schüler intensiv in die Argumentation ein und kommen oftmals zu sehr differenzierten Beurteilungen.⁷

Beispiel (Ethik)

Die strukturierte Kontroverse kann etwa zur Diskussion der Frage eingesetzt werden: »Darf gefoltert werden, wenn damit Leben gerettet werden kann?« Um die Voreinstellung der Schüler abzufragen, können Sie sie auffordern, sich je nach ihrer Einschätzung in die vier Ecken des Raumes zu verteilen. Dabei können die Ecken für folgende Positionen stehen:

1. Ich bin dafür, weil ... (Ecke Tür).
2. Ich bin unentschieden, aber eher dafür, weil ... (Fenster gegenüber der Tür)
3. Ich bin unentschieden, aber eher dagegen, weil ... (Fenster an der Tafel).
4. Ich bin dagegen, weil ... (Ecke an der Tafel gegenüber vom Fenster).

Vor Beginn der eigentlichen Kontroverse sollten die Schüler Hintergrundinformationen bekommen, mit deren Hilfe sie ihre Position vorbereiten und auf die sie in der Kontroverse zurückgreifen können. Dann wird die strukturierte Kontroverse in der dargestellten Abfolge durchgeführt. Am Ende hat jeder die Problemfrage von allen Seiten bedacht und kann zum Beispiel als Hausaufgabe einen Essay zum Thema schreiben, der die eigene Position in Auseinandersetzung mit den verschiedenen Argumenten zusammenhängend darstellt. Hier legt jeder individuell über sein Lernen in einem kooperativen Prozess Rechenschaft ab. Am Ende könnte auch das Vier-Ecken-Gespräch wiederholt und es könnte reflektiert werden, inwiefern sich die eigene Position durch den Prozess der strukturierten Kontroverse geändert hat.

Gruppenanalyse

Wenn man möchte, dass die Schüler sich nicht mündlich, sondern schriftlich auseinandersetzen, dann bietet sich die Gruppenanalyse an, bei der jeder eine andere Frage- oder Problemstellung zu einem gemeinsamen Thema bearbeitet.

Ablauf

- a. Die Fragestellung wird oben auf ein Blatt Papier geschrieben. Jeder setzt sich zunächst mit seiner Frage auseinander. Nach einer festgelegten Zeit werden die Blätter der Schüler im Uhrzeigersinn weitergegeben.
- b. Nun hat jeder das Blatt seines Nachbarn und setzt sich sowohl mit der Problemstellung als auch mit dem schriftlich auseinander, was der Nachbar dazu geschrieben hat.
- c. So geht es weiter, bis jeder wieder das Blatt mit seiner Problemstellung hat. Zum Abschluss schreibt jeder eine Zusammenfassung der Kommentare der Gruppenmitglieder.
- d. Einige dieser Zusammenfassungen können dann im Plenum vorgestellt werden.

Kommentar

Bei der Gruppenanalyse sind Einzel- und Gruppenarbeit – abgesehen von der ersten Phase – nicht getrennt, da

die Schüler sich sowohl mit der Fragestellung als auch mit dem, was die anderen dazu geschrieben haben, auseinandersetzen.

Beispiel (Ethik)

Die Gruppenanalyse eignet sich hervorragend zur Diskussion ethischer Fragen. So können Sie ethische Fragen zur Gentechnik diskutieren lassen. Jeder Schüler bekommt eine andere These, mit der er sich auseinandersetzen muss. Er nimmt dazu Stellung und gibt sie dann weiter, sodass jeder am Ende über alle vier Thesen und das, was die anderen dazu geschrieben haben, nachgedacht hat. Die Thesen könnten so lauten:

1. Das Interesse an der Embryonenforschung zielt im Grunde vor allem auf wirtschaftliche Gewinne ab.
2. Embryonenforschung ist abzulehnen, denn der Embryo besitzt als werdender Mensch von Anfang an menschliche Würde. Er ist genetisch einzigartig und ein unabdingbarer Schritt auf dem Weg zum Menschsein.
3. Embryonenforschung darf aufgrund der Freiheit von Lehre und Forschung (GG Art.5. Abs.3) nicht verboten werden.
4. Embryonenforschung kann dazu führen, dass viele Leiden geheilt werden können, daher ist sie im Interesse des Allgemeinwohls.

5 Natürlich können diese Verfahren hier nur sehr knapp skizziert werden. Ausführlich sind sie (außer der strukturierten Kontroverse) dargestellt in: *Brüning, Ludger/Tobias Saum, Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*, Essen 2006. Dort werden auch die Besonderheiten der Methoden und ihrer Umsetzung im Unterricht ausführlich dargestellt.

6 Vgl. *Brüning, Ludger/Tobias Saum, Erfolgreich unterrichten durch Visualisieren. Grafisches Strukturieren mit Strategien des Kooperativen Lernens*, Essen 2007, S. 31 ff.

7 Vgl. *Johnson, David W./Roger T. Johnson, Structuring Academic Controversy*, in: Sharan, Shlomo (Ed.), *Handbook of Cooperative Learning Methods*, Westport: Praeger 1994, S. 66–81, hier S. 66 ff.

Lernen bedeutet dies, dass die Schülerinnen und Schüler diese vertiefende Aufgabe zunächst wieder in Einzelarbeit erledigen. Auf die Einzelarbeit folgt dann auch hier wieder eine Austauschphase. In dieser beschäftigen sie sich näher mit den vielen Gruppenergebnissen, die sie aufgenommen haben, und korrigieren oder ergänzen ihr Wissen. Diese erneute kooperative Phase kann natürlich nur durchlaufen werden, wenn genügend Zeit vorhanden ist. Dabei ist aber zu bedenken: Diese weitere Schleife, in der die Schüler einen Sachzusammenhang zum Beispiel vor dem Hintergrund widersprüchlicher Ergebnisse noch einmal durchgehen, ist in sehr hohem Maße lernwirksam und sollte deshalb zur Unterrichtskultur gehören.

Eher dem gewohnten Muster von Unterricht entspricht es, wenn schon nach der ersten Präsentation die Ergebnisse direkt im Plenum besprochen, korrigiert und zusammengefasst werden. Aber diese abschließende Besprechung der Ergebnisse im Plenum ist in beiden Fällen bedeutsam, auch, wenn eine zweite Lernschleife durchlaufen worden ist. Denn so haben die Schüler die Gewähr, dass sich keine Fehler eingeschlichen haben. Anschließend müssen Möglichkeiten zur Übung und Anwendung gegeben und der Lernprozess und das soziale Miteinander sollten reflektiert werden. Erst wenn der Prozess abgeschlossen ist, kann eine Lernerfolgskontrolle erfolgen.

3. Variationen der Grundstruktur

Mit dem Kooperativen Lernen wird nicht der Anspruch erhoben, alle bisherigen Unterrichtsformen zu ersetzen. Im Gegenteil: Es steht für eine Integration bekannter Formen des Lehrens und Lernens im Sinne eines aktivierenden Unterrichtsarrangements. Den Dreischritt zur Grundstruktur des eigenen Unterrichts zu machen bedeutet deshalb nicht, ihn in immer derselben Form zu wiederholen. Es gibt eine Fülle von Möglichkeiten, diese Struktur immer wieder neu zu kombinieren. Und neben der zuvor vorgestellten Grundstruktur variieren alle ausgewiesenen Arrangements des Kooperativen Lernens diesen Dreischritt. Einige dieser Methoden sind in den vier Kästen auf den Seiten 12 bis 14 skizziert.⁵ Achten Sie einmal darauf: Der Dreischritt ist immer zu erkennen.

4. Wie Kooperatives Lernen gelingt

Das Gemeinsame all dieser hier nur knapp und beispielhaft vorgestellten Variationen der Abfolge Denken – Austauschen – Vorstellen ist, dass die Gruppenarbeit jeweils so strukturiert ist, dass die Schüler in einer positiven Weise voneinander abhängig sind. Jeder muss zunächst alleine seine Aufgaben bear-

beiten, und erst dann beginnt die Kooperation. Bei der Kooperation ist jeder darauf angewiesen, dass die anderen auch gearbeitet haben. Jeder trägt also Mitverantwortung für das Gelingen der Gruppenprozesse. Das spüren die Schüler unmittelbar, was die Verantwortung des Einzelnen unterstreicht. Verstärkt wird diese persönliche Verantwortung dadurch, dass am Ende jeder in der Lage sein muss, Rechenschaft über das Gelernte abzulegen. Positive wechselseitige Abhängigkeit und individuelle Verantwortung sind zwei der fünf Bedingungen des Kooperativen Lernens, die die amerikanischen Erziehungswissenschaftler Johnson und Johnson⁸ als Grundbedingungen für erfolgreiches Kooperatives Lernen entdeckt haben. Daneben ist es bedeutsam, dass die Austauschphase in kleinen Gruppen von zwei bis vier Personen erfolgt. Aber auch basale soziale Fähigkeiten sind unverzichtbar, vor allem für komplexere kooperative Methoden. Denn ohne so zentrale Fähigkeiten wie leise miteinander sprechen zu können, einander zuzuhören oder sachlich widersprechen zu können, werden die Verfahren nicht ihre volle Wirksamkeit entfalten können. Außerdem ist es notwendig, die Gruppen- und Arbeitsprozesse immer wieder zu reflektieren, damit die Schüler ein Bewusstsein vom eigenen Tun bekommen und ihre Kompetenzen Schritt für Schritt ausbauen.

5. Die Wirkungen des Kooperativen Lernens

Kooperatives Lernen hat viele positive Wirkungen. Wenigstens einige seien hier genannt.

Wenn Schüler gefragt werden, was sie am Kooperativen Lernen besonders schätzen, dann sagen sie häufig, dass sie sich sicherer fühlen. Dies ist ein ganz wichtiger Effekt, denn Angst und Unsicherheit können das Lernen in hohem Maße blockieren. Dieses Gefühl der Sicherheit entsteht zunächst dadurch, dass die Schüler in der *Einzelarbeitsphase* arbeiten können, ohne Sorge haben zu müssen, aufgerufen zu werden. Wenn ein Lehrer im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch eine Frage stellt, dann sind schon deshalb viele Schüler in ihrem Denken blockiert, weil sie Angst haben, jeden Augenblick »dran zu kommen«. Wenn sie aber die Möglichkeit haben, in einem vorgegebenen Zeitrahmen nachdenken zu können, dann löst sich diese Unsicherheit. Dass die Schüler sich sicherer fühlen, hat aber noch einen anderen Grund. Sie können sich in der *zweiten Phase* austauschen, bevor sie vor der Klasse etwas sagen müssen. Viele Schüler melden sich nicht, weil sie sich nicht sicher sind, ob das, was sie sagen wollen, richtig ist. Wenn aber der Nachbar ähnlicher Meinung ist oder etwas korrigieren konnte, dann trauen sie sich viel eher, das auch vor der Klasse zu sagen. Das führt auch dazu, dass sich mehr Schüler am Plenumsgespräch beteiligen und die Qualität der Beiträge wächst. Die Gefahr, dass der Lehrer mit we-

nigen Schülern Unterricht macht und die anderen schweigend dasitzen, ist gebannt.

Außerdem werden beim Kooperativen Lernen natürlich die sozialen und die kommunikativen Fähigkeiten der Schüler gefördert. Diese positive Wirkung reicht weit über die Schulzeit hinaus: »Je besser Menschen lernen, in einer Gruppe gemeinsam eine Aufgabe zu bewältigen, desto wahrscheinlicher werden sie im Beruf erfolgreich sein und auch im Privatleben glückliche und sinnvolle persönliche Beziehungen aufbauen können.«⁹

Auch das Selbstwertgefühl der Schüler wird gestärkt, weil sie die Erfahrung machen, in der Gruppe gebraucht zu werden. Wenn ein Mitschüler etwas besser versteht, weil man es ihm erklärt, und die Gruppe auch aufgrund des eigenen Beitrags zu einem guten Ergebnis kommt, dann erfährt man dabei die eigene Selbstwirksamkeit. Wer mit anderen erfolgreich kooperiert, geht also aus diesem Prozess auch emotional gestärkt hervor. Teamgeist ersetzt Konkurrenz und Einzelkämpfertum.

Und dass sich auch die kognitiven Leistungen der Schüler durch Kooperatives Lernen verbessern, ist empirisch vielfach erwiesen. Gerade im Vergleich mit anderen Unterrichtsmethoden kann professionell angeleitetes Kooperatives Lernen hervorragende Lernergebnisse aufweisen.¹⁰

Wir möchten Sie ermutigen, mit dem Kooperativen Lernen zu beginnen oder darin fortzufahren. Es ist sowohl für die Schüler als auch für den Lehrer eine große Bereicherung. Nehmen Sie sich Zeit, es schrittweise einzuführen, und integrieren Sie es in den Unterricht, den Sie schon machen. Es lohnt sich. ■

8 Vgl. Johnson, David W./Roger T. Johnson, Learning together and alone. Cooperative, competitive and individualistic learning, 5. Aufl., Boston u. a.: Allyn and Bacon 1999, S. 69 ff.

9 Norm und Karly Green in: Brüning/Saum (wie Anm. 5), S. 5.

10 Eine Studie dazu haben wir dargestellt in: Brüning, Ludger/Tobias Saum, Warum eigentlich kooperieren?, in: nds 6-7/2006, S.10 f.; siehe auch Wellenreuther, Martin, Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht (Grundlagen der Schulpädagogik, Bd. 50), Hohengehren 2004, S. 387 ff., und Johnson/Johnson (wie Anm. 8), S. 188 ff.